

## **ПРОТИВОРЕЧИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

Нестандартность существующих в образовании проблем, необходимость поиска нетривиальных способов их решения требуют отказа от принципов классической теории и перехода на современную инновационную базу, основанную на ситуационном подходе. Любое образовательное учреждение рассматривается как открытая система: главные предпосылки его результативности отыскиваются как внутри, так и вне него.

Данный подход отражает гуманистическую направленность современного высшего профессионального образования. Исследователи гуманистического направления (А.Запесоцкий, В.П.Зинченко, Н.Солнцева, В.Ф.Филиппов и др.) подчеркивают приоритет условий, при которых человек является движущей силой собственного личностного и профессионального развития. Именно он самостоятельно определяет и контролирует этот процесс на основе имеющихся у него внутренних диспозиций (Я-концепции, системы личностных смыслов, потребностей и мотивов), а эффективность полученного результата его развития сопоставляется, в первую очередь, с индивидуальным профессиональным эталоном, существующим как у социума, так и формируемого в процессе образования у каждого студента.

Все это приводит к пониманию актуальной потребности в изменении смысловых акцентов в подготовке специалиста. Ведь современный мир предъявляет специалисту не столько требования к знаниям, сколько к сформированности способностей адекватно адаптироваться к изменяющимся условиям, принимать решения и нести за них ответственность. Оставшаяся с советских времен система подготовки специалиста в России, в первую очередь, занимается передачей информации, до сих пор веря, что преподаватель – единственный «хранитель» этой информации. Вопросы воспитания, формирования личности профессионала до сих пор во многих случаях лишь декларируемые принципы, не имеющие технологического обеспечения.

Изменение образовательных целей определяет изменение функционирования всей образовательной системы и ее компонентов. Реализация гуманистического подхода в Европейских странах привела к

появлению так называемого компетентностного подхода в образовании. Данное понятие в Болонском процессе выступает как центральное, своего рода «узловое», так как объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования. В данном понятии заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата», то есть общеобразовательного стандарта.

Для появления данного подхода есть конкретные предпосылки, к которым относятся следующие, во многом противоречивые тенденции:

1. Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике компетентностный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности, «предметного феодализма» и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне «романтических» установок личностно-ориентированного образования.

2. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень не только умений и навыков, но также и смысловых и ценностных ориентаций студента, возможностей адекватного применения его индивидуально-личностных качеств. Содержательные компоненты образования обязательно содержат опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения как к профессии, так и к самому образовательному процессу. Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: например, в России, особенно в 1990-е гг. было принято рассматривать учебную деятельность только с позиции интереса, удовольствия для учащегося, тогда как в Европе данный вид деятельности всегда был в первую очередь трудом.

3. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них

«включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

Таким образом, понятие «компетентность» давно и успешно разрабатывается в психологии, где определяется как уровень осведомленности специалиста в своей профессиональной деятельности, то есть мера соответствия личности выбранной профессии. Качество или меру можно определять через следующие показатели. Во-первых, это наличие у профессионала адекватных представлений о понятиях, связанных с профессиональной деятельностью, понимания того, какие требования предъявляются будущей профессией специалисту. К сожалению, можно констатировать, что взгляды руководства и представления тех, кто находится на более низком уровне организации, расходятся. В вузовской системе студент и преподаватель также по-разному представляют себе образовательные задачи. С другой стороны, преподаватели и руководство (деканы, проректоры, ректор) тоже зачастую не имеют согласия по многим вопросам организации учебного процесса. Здесь же следует обратить внимание на восприятие человеком своего места и роли в профессиональной организации (группе).

Во-вторых, компетентным можно считать профессиональное поведение, при котором человек демонстрирует готовность и способность содействовать климату поддержки и поощрения тех, кто пытается вводить новшества или ищет способы более эффективной работы.

Третьим показателем компетентности выступает мотивированность профессиональной деятельности, в которую входят усилия, направленные либо на процесс, либо на результат, ожидания от выполненной работы и представления о значимости результата.

Таким образом, вопрос традиционного обучения – «Чему учить?», становится менее актуальным. Компетентностный подход делает акцент на деятельностном содержании образования, что требует другой постановки вопроса, а именно «Каким способам деятельности обучать?» В этом случае основным содержанием обучения являются действия, операции, соотносящиеся не столько с объектом приложения усилий, сколько с проблемой, которую нужно разрешить. Не привычные «должен знать», «должен уметь», а «может». В учебных

программах деятельностное содержание образования акцентировано на способах деятельности, умениях, навыках, которые необходимо сформировать, на опыте квазипрофессиональной деятельности, который должен быть накоплен и осмыслен как студентом, так и преподавателем, а также на учебных достижениях, которые студенты должны продемонстрировать.

Другими словами, цель современного образования – формирование такой картины мира, которая сможет обеспечить ориентацию будущего специалиста в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. Причем под неопределенностью понимается не частный социологический факт нестабильности жизненного пространства – речь идет о принципиальной неопределенности. Философы говорят о возникновении нового – «синергетического» – образа мира, открытого и сложно организованного, непрерывно возникающего и изменяющегося. Поэтому и образование должно следовать от дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков, от достаточно жесткой модели профессионального обучения, которое ближе к идеологии «подготовки», к формированию определенных установок для совместной демократической деятельности в системе «преподаватель – студент». Такая деятельность предполагает совместное творчество, решение жизненных задач, надситуативную активность, профессиональную культуру как студента, так и преподавателя. Именно эти ценностные ориентиры, становясь достоянием общественного сознания в сфере образования, содействуют становлению такого образования, которое, по образному выражению Л.С.Выготского, способно перейти от безличных систем к судьбам каждой личности и обеспечить формирование компетентностей будущего специалиста.

Следовательно, важнейшим признаком компетентностного подхода является способность обучающегося к самообучению в дальнейшем, а это невозможно без получения глубоких знаний. Однако роль знаний меняется. Знания полностью подчиняются умениям. В содержание обучения включаются только те знания, которые необходимы для формирования умений. Все остальные знания рассматриваются как справочные, они хранятся в справочниках, энциклопедиях, Интернете и пр. В то же время, студент должен при необходимости уметь быстро и безошибочно воспользоваться всеми этими источниками

информации для разрешения тех или иных проблем. Отсюда – серьезная проблема соответствия компетентностного подхода и БРС.

Целью внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов, как заявлено в Положении о БРС в УГМА, является повышение качества профессиональной подготовки студентов и мотивации их учебной деятельности на основе дифференциации оценки учебных достижений студентов. Однако в данном положении заложена методика подсчета этих достижений в ЗУНах, суть которых в измерении в первую очередь, знаний и умений студентов. Типичные формы контроля результатов здесь – экзамен, зачет, тестовый контроль (что четко прослеживается в Положении). Основным результатом компетентностного подхода – формирование готовности и способности реализовать возможности полученной подготовки в профессиональной жизненной ситуации, т.е. формирование внутренней мотивированности.

Таким образом, компетентностный подход – это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Под результатами понимаются наборы компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен, и какова должна быть степень его готовности к выполнению конкретных профессиональных обязанностей. Приведем пример. Так, в учебном плане по специальности «Клиническая психология» предусмотрена учебная дисциплина «Профессиональная этика». Цель данной дисциплины – знакомство студентов I курса со спецификой научной психологии и формирование профессиональной психологической культуры специалиста. Задачами выступают: усвоение этических оснований профессиональной деятельности психолога и формирование навыков самопознания и саморегуляции.

Данная дисциплина в соответствии с целью и задачами требует два вида учебной работы. Первый вид связан с усвоением студентами теоретических положений профессиональных основ деятельности психолога. Второй – с осуществлением тренинговых занятий, направленных на реализацию второй задачи. По теоретической части данной дисциплины предусмотрено написание эссе по произведению Д. Киза «Цветы для Элджернона». Как оценить эссе? Ведь это мысли самого студента, и он имеет полное право на свое видение тех проблем, кото-

рые поднимаются в данном произведении. Другой вопрос: как будут оцениваться тренинговые занятия? По сформированности навыков самопознания и саморегуляции? По активности студента в тренинге? В результате освоения данной дисциплины студент должен:

	Реализация задач обучения	Способ формирования
Знать	Этические аспекты профессиональной деятельности психолога. Положения Этического кодекса психолога-консультанта, профессиональные риски психолога, миссию и долг психолога; иметь представление о профессиональных этических кодексах психологов из других стран.	У каждого студента есть подаренная на День психолога Клятва психолога с изложением основных этических принципов профессиональной деятельности психолога (задача – формирование установок профессиональной деятельности)
Уметь	Применять на практике все положения Этического кодекса психолога-консультанта; понимать и осознавать свою ответственность как перед профессиональным сообществом, так и перед своими клиентами (пациентами); быть готовым к активной коммуникации в профессиональном сообществе	Эти положения можно отследить только при наблюдении за коммуникативными взаимодействиями студента в процессе обучения
Владеть	Нормами взаимодействия, сотрудничества, толерантностью; Навыками самопознания и саморегуляции.	Студенту рекомендовано вести личный дневник наблюдений, но преподаватель не имеет права требовать этот дневник для прочтения.

Положение устанавливает единый для всех факультетов и кафедр УГМА порядок и требования к внедрению балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов УГМА. Причем в положении дан категориальный аппарат, который также должен быть единым для всех кафедр. Например, дано определение Образовательного модуля. В интерпретации Положения, это часть основной образовательной программы (дисциплина учебного плана либо несколько дисциплин, объединенных на основе компетентностного под-

хода), формирующая конкретную профессиональную компетенцию. Поэтому выделению образовательных модулей в структуре основной образовательной программы предшествует конструирование ее основных содержательных линий, направленных на формирование конкретных профессиональных компетенций.

В документах Болонского процесса модуль – это количество кредитов за дисциплину. А кредит (European Credit Transfer and Accumulation System) или зачетная единица Карнеги – это зачет, выставляемый студенту за один прослушанный курс в высшем учебном заведении, объем которого составляет обычно один академический час в неделю в течение семестра (или два зачета – за курс в два семестра, или за курс в два часа в неделю, читаемый за один семестр). Для получения удостоверения о прохождении курса в учебном заведении по какой-либо специальности требуется получить определенное минимальное число «кредитов». Как правило, оно составляет несколько десятков или даже более сотни. За посещение специальных курсов может начисляться несколько условных баллов; студент обязан в течение года посетить столько курсов, чтобы общее число баллов было не ниже определенного уровня. Причем в ECTS четко указывается, что кредит – это единица трудоемкости студента, то есть показатель, сколько труда вложил студент в изучение данной дисциплины. Понятно, что в силу индивидуально-личностных особенностей студентов у всех эта трудоемкость будет разной. Тогда как выставлять баллы? Самому усидчивому – самый высокий балл? Самому быстрому – самый низкий балл? Таким образом, компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний и навыков, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

Еще одно серьезное противоречие между компетентностным подходом и БРС заключается в том, что БРС не предусмотрена оценка таких важных составляющих компетентностного подхода, как сфор-

мированность социальных и персональных компетенций. Так, социальные компетенции — это готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии: изменяться и адаптироваться; вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими. Персональные компетенции — это готовность и способность личности: выявлять, осмысливать и оценивать шансы своего развития; проявлять собственные дарования, разрабатывать и развивать свои жизненные планы. Персональные компетенции охватывают личностные качества, такие, как самостоятельность, самоуважение, надежность, осознанная ответственность, чувство долга, развитие самоосознанной ориентации на ценности. Таким образом, компетентность можно рассматривать как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности». Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности. Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры.

В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе: написания эссе и представления учебных портфелей студентом; ораторские способности студента; экспертизы практической деятельности как студента, так и преподавателя; психодиагностических процедур; благоприятные отзывы коллег и руководителей практики о сфере жизненных и профессиональных интересов, особенностях индивидуального стиля деятельности и др. студента; порядка написания и защиты аттестационных работ студентом и пр.

Таким образом, организаторы учебного процесса должны быть сориентированы не на «внешние» показатели БРС (результаты теста, экзамена, посещаемости?!), а на компетентностные показатели, такие, как умение студента говорить, адекватно выражать свои мысли, формулировать проблему (понимая при этом, что такое проблема), аргументировано отстаивать свою точку зрения (пусть и не совсем пра-



вильную в учебном процессе – для этого и учится), оценку профессиональной деятельности студента коллегами, данные психодиагностических обследований.

Следовательно, несмотря на видимую общность некоторых элементов компетентностного подхода и традиционных для российской педагогики представлений о знаниях, умениях и навыках, эти феномены концептуально различны. На методологическом уровне мы можем говорить о том, что российская теория и практика профессионального образования в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях новоевропейского рационализма. Компетентностный подход укоренен в неклассических и постнеклассических представлениях о системе подготовки специалиста. Неклассическая рациональность учитывает соотносительность характеристик объекта и средств познания, используемых субъектом. Постнеклассический вариант соотносит знания об объекте не только со средствами, но и с целевыми и смыслоценностными установками познающего субъекта. Несмотря на кажущуюся абстрактность, приведенное различие оказывает значимое влияние и на структуру описательных процедур. Так, российское педагогическое сознание в существенной степени объектоцентрично, то есть в большинстве используемых концепций основным элементом содержания являются объекты и знания о них. Соответственно, и компетенция в российском смысле определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов. Постнеклассический подход позволяет развивать субъект-субъектный способ обучения, при котором то, что с традиционных позиций казалось хаосом и беспорядком, представляется многообразием возможностей как студента, так и преподавателя, что выступает, в свою очередь, как признак и условие жизнеспособности высшего образования. Разнообразие элементов в системе подготовки специалиста делает ее устойчивой к многовариантному будущему.

Компетентностный подход является усилением прикладного, практического характера образования (в том числе и предметного обучения). Это направление возникло из простых вопросов о том, какими результатами образования будущий выпускник может воспользоваться вне вуза. Ключевая мысль этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» образования все, что

изучается, должно быть включено в процесс употребления, использования. Особенно это касается теоретических знаний, которые должны перестать быть мертвым багажом и стать практическим средством объяснения явлений и решения практических ситуаций и проблем. Таким образом, основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а процесс, который назван в психологии личностным ростом. Именно процесс формирования и присвоения профессиональных установок, исследование своих индивидуально-личностных качеств позволяет студентам осваивать умения и навыки, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать как в типичных, так и в нестандартных ситуациях в профессиональной деятельности.

**С.А.Самсонов**

#### **ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ**

Знание дисциплины есть одно из основных качеств преподавателя. Передать знания – суть педагогической деятельности. В подавляющем большинстве преподавательский состав вузов владеет учебным материалом. Для донесения его до студентов используются различные технологии, широко известные в педагогике. Главным в процессе преподавания всегда были, есть и будут – личность преподавателя, его знания, культура, любовь к своему делу. Вместе с этим, существовали различные вспомогательные технические средства обучения, особо активно развивающиеся в последнее время. Есть такие знания и умения, которые можно передать только при личном общении учителя и ученика, особенно в области медицины, психологии, но и здесь во многих дисциплинах есть такой фрагмент учебы, который проходит в учебных аудиториях, за партами. Именно в эти моменты на помощь преподавателям приходят технические средства обучения.

На кафедре клинической психологии Уральской государственной медицинской академии преподавание анатомии и физиологии человека проводится с использованием современной электронной техники (персонального компьютера и мультимедийного проектора).